

**O REFERENCIAL TEÓRICO NORTEADOR DOS ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO *STRICTO SENSU* SOBRE O PIBID<sup>1</sup>**

**EL MARCO TEÓRICO QUE ORIENTA LOS ESTUDIOS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO STRICTO SENSU SOBRE PIBID**

**THE THEORETICAL FRAMEWORK GUIDING STUDIES ON TEACHER TRAINING IN THE PRODUCTION OF STRICTO SENSU KNOWLEDGE ABOUT PIBID**

DOI: <http://10.9771/gmed.v17i1.64347>

Halisson Keliton Ramos dos Santos<sup>2</sup>

Michele Silva Sacardo<sup>3</sup>

**Resumo:** O objetivo deste texto é apresentar parte de uma investigação cujos resultados demonstram a hegemonia da teoria de formação do professor reflexivo e epistemologia da prática no campo da produção do conhecimento sobre o PIBID nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Física no Brasil, abrangendo os anos de 2009 a 2016, e os princípios pedagógicos do programa. Evidencia-se a necessidade de problematizar as análises alinhadas a referências liberais, especialmente nas políticas de formação de professores, que propõem soluções para o problema da educação formal dentro dos limites autorizados pelo liberalismo burguês.

**Palavras-chave:** PIBID Educação Física. Política Pública de Formação de Professores. Epistemologia da Prática. Pedagogia do Professor Reflexivo. Referencial Teórico.

**Resumen:** El objetivo de este texto es presentar parte de una investigación cuyos resultados demuestran la hegemonía de la teoría reflexiva de la formación docente y la epistemología de la práctica en el campo de la producción de conocimiento sobre el PIBID en los Programas de Postgrado en Educación Física en Brasil, abarcando los años de 2009 a 2016 y los principios pedagógicos del programa. Es evidente la necesidad de problematizar análisis alineados con referentes liberales, especialmente en las políticas de formación docente, que proponen soluciones al problema de la educación formal dentro de los límites autorizados por el liberalismo burgués.

**Palabras clave:** PIBID Educación Física. Política Pública de Formación Docente. Epistemología de la práctica. Pedagogía del docente reflexivo. Marco teórico.

**Abstract:** The objective of this text is to present part of an investigation whose results demonstrate the hegemony of the theory of reflective teacher training and epistemology of practice in the field of knowledge production about PIBID in the Postgraduate Programs in Education and Physical Education in Brazil, covering the years 2009 to 2016, and the pedagogical principles of the program. It highlights the need to problematize the analyses aligned with liberal references is evident, especially in teacher training policies, which propose solutions to the problem of formal education within the limits authorized by bourgeois liberalism.

**Keywords:** PIBID Physical Education. Public Policy for Teacher Training. Epistemology of Practice. Pedagogy of the Reflective Teacher. Theoretical Framework.

### **Introdução**

Este artigo versa sobre o eixo do referencial teórico que tem norteado tanto os estudos sobre formação de professores na produção do conhecimento *stricto sensu* sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) quanto os princípios pedagógicos para formação de professores do referido programa.

O PIBID está entre os programas de formação inicial da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que são medidas adotadas pelo governo federal para a integração universidade e educação básica. A DEB se articula ainda à meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), que diz sobre a formação de professores da educação básica, especificamente em âmbito superior, em licenciatura e na área em que os professores atuam. Nesse contexto, o PIBID faz parte de um pacote de ações emergenciais da Capes para indução e fomento à formação de professores para atuarem na educação básica. A Capes passa então a ter essas atribuições com a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.<sup>4</sup>

Esse pacote de programas, na sua maioria, é de caráter pontual. Segundo Freitas (2014), data de 1980 a tentativa do Ministério Educação (MEC) de integrar as universidades e suas licenciaturas à educação básica pública mediante programas de caráter pontual. Assim, sublinha-se que o debate está de um lado representado pelos educadores e suas entidades nacionais<sup>5</sup> que reivindicam uma política global de formação de professores, e do outro estão as ações do MEC, que não têm respondido satisfatoriamente a essa expectativa.

De fato, já na década 1990, há uma forte intensificação de reformas educacionais, das políticas neoliberais e de estudos sobre a formação de professores que orientam essas reformas. Esses estudos têm, no campo das políticas educacionais e formação de professores, a hegemonia da teoria reflexiva que defende uma mudança de enfoque epistemológico e pedagógico na direção de uma pedagogia que se distancia do saber escolar e uma epistemologia centrada na prática e com um conseqüente esvaziamento do trabalho docente por meio do distanciamento de conhecimentos científicos/teóricos (Duarte, 2003). Aquelas reformas buscam, ainda, colocar a educação alinhada às novas exigências para o desenvolvimento econômico.

A necessidade de recuperar a problematidade da pesquisa “possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente” (Saviani, 1996, p. 10).

Assim sendo, este trabalho se insere, primeiro, na esfera de um problema que se impõe objetivamente, qual seja, o de fazer parte daquele conjunto de pesquisas que, de um modo ou de outro, parte do pressuposto de que a sociedade burguesa se estrutura fundamentalmente sobre relações de dominação entre classes sociais antagônicas. Milita ainda para a necessária superação desta sociedade, tendo como referência o materialismo histórico e dialético. Dessa maneira, o presente estudo busca se inserir no âmbito dessa massa crítica no campo da pesquisa educacional que assume os interesses e objetivos da classe trabalhadora.

Especificamente, esta pesquisa busca problematizar as críticas feitas à educação formal, deslocando o foco da subjetividade do professor como responsável pelo fracasso da educação para a ideia de que a crise da educação é um projeto. Ou seja, a responsabilização pelo fracasso da educação tem sido centrada na subjetividade, ignorando as condições objetivas, a materialidade e a realidade política, econômica e social gerada pelo capitalismo.

Assim, consideramos que as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante (Marx, 2010); a política educacional só pode ser aprendida, em sua essência, se for inserida nos seus nexos, relação e mediação com outros complexos que a determinam, que, em síntese, formam o conjunto de objetivações, isto é, formam a totalidade social; as políticas educacionais são aquelas que expressam a concepção de formação desejável em uma determinada estrutura social, ou seja, a luta de classes impõe, em certo grau, finalidades à educação, às políticas públicas educacionais, na qual se trava uma batalha em torno de suas definições. Assim, deve-se considerar que “a classe que é força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (Marx; Engels, 2007, p. 47). Dessa forma, supõe-se que as definições e ideias hegemônicas atualmente são as definições e ideias da classe burguesa, predominando assim os objetivos, no campo das políticas educacionais, que melhor atendam aos interesses dessa classe. Portanto, concorda-se com Peixoto (2021, p. 129), que, entre as tarefas das perspectivas de formação de professores fundamentadas no materialismo dialético, está a de garantir, na formação pré-profissional, o reconhecimento consciente por parte do sujeito, das lutas ocorridas na conjuntura, ou seja,

Trata-se de reconhecer que as condições objetivas vividas por todos aqueles que participam das relações de formação encontram-se determinadas pelas relações de produção capitalistas – meta que demanda o domínio dos fundamentos explicativos das demandas e lutas travadas nestas relações de produção, que incidem diretamente na vida escolar em seu amplo espectro. Trata-se de reconhecer também que as classes dominantes que controlam estas relações de produção vão fazer todo o possível para ocultar o seu domínio e impedir que se desenvolvam possibilidades de superação destas relações. Este reconhecimento demanda consistente base teórica que, mais que uma bandeira, refere-se ao efetivo exercício de apropriação das estruturas subjetivas que possibilitam a atividade consciente direcionada a uma dada finalidade. Atividade, afinal, consciente para o trabalho pedagógico assentado em projeto histórico revolucionário de superação das relações de produção capitalistas a serviço dos interesses da classe trabalhadora.

Para tanto, para a organização deste texto, apresentam-se, primeiramente, os aspectos metodológicos do estudo realizado; em seguida, uma exposição sobre a hegemonia e aspectos estruturantes das pedagogias ligadas ao lema “aprender a aprender”, em especial, a pedagogia do professor reflexivo e ainda a incidência desse referencial a orientar os princípios pedagógicos para formação de professores no âmbito do PIBID; posteriormente, os resultados são apresentados em relação: a) à caracterização das produções do conhecimento sobre PIBID e seus autores, tais como vínculo institucional, região de origem, entre outros; e b) aos autores e teorias mais utilizadas nas pesquisas *stricto sensu* sobre o programa.

### **Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa do tipo bibliográfico-documental, visto que procura realizar uma investigação sobre teses e dissertações elaboradas no meio acadêmico, e construir, a partir delas, uma análise crítica e contextualizada (Gil, 1999).

Assim, fez-se um levantamento da produção do conhecimento sobre o PIBID nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) e Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em âmbito nacional, cuja busca compreendeu os anos de 2009 a 2016<sup>6</sup>. As fontes selecionadas foram as dissertações e a tese sobre PIBID Educação Física nos PPGEF e PPGE e documentos oficiais que orientam o PIBID<sup>7</sup>.

A necessidade de tomar como objeto o PIBID Educação Física é dado pela própria realidade da produção do conhecimento sobre PIBID Educação Física. Gatti *et al.* (2014, p. 17) <sup>8</sup>realizaram um estudo avaliativo do PIBID e, após fazer um balanço da sua produção do conhecimento, afirmam haver “[...] conveniência de prosseguir nesse levantamento, aumentando as fontes de revisão e aprofundando as análises dos estudos disponíveis”.

Segundo Gatti *et al.* (2014), tem sido expressiva a produção do conhecimento sobre a temática PIBID, uma vez que foram identificadas, ao analisar o banco de teses e dissertações da Capes referente ao ano de 2012, as seguintes produções: 2 teses, 15 dissertações de Mestrado Acadêmico e 1 de Mestrado Profissional. Porém, nenhuma das pesquisas foi realizada na região Centro-Oeste, concentrando-se na região Sul com 11 trabalhos e na região Sudeste com 7. Entre as produções encontradas no trabalho, Gatti *et al.* afirmam que não existem pesquisas sobre PIBID Educação Física.

Em levantamentos iniciais feitos na região Centro-Oeste, mais atuais e compreendendo um período maior (2009 a 2016), foi possível constatar que essa produção tem apresentado crescimento. Contudo, a Educação Física continua sem ser abordada nos trabalhos sobre PIBID nessa região.

Também, essas pesquisas têm focado nos subprojetos do programa e em seus participantes, ou seja, estudos com as teses e dissertações como se propõem aqui, do tipo metacientífico e processos meta-analíticos, não foram ainda desenvolvidos ou não são objeto dos trabalhos científicos que tratam do PIBID nas referidas áreas do conhecimento.

Já a relevância deste trabalho consiste na proposição de uma pesquisa com a temática PIBID, a partir de indicadores da problemática sobre a produção científica que envolve o programa. Sendo assim, o primeiro indicador é que não existe trabalho referente ao PIBID Educação Física nos PPGE e PPGEF na região Centro-Oeste; o segundo é que não foi preocupação da Educação e da Educação Física, na pós-graduação *stricto sensu*, realizar pesquisas sobre a produção do conhecimento que têm o PIBID como objeto.

Nesse sentido, este trabalho revela-se necessário porque minimizará lacunas existentes em virtude da falta de trabalhos na região Centro-Oeste, a partir da Educação Física com a temática PIBID, que é um programa que visa englobar as licenciaturas. Mas esta necessidade não se limita a aspectos quantitativos (inexistência de trabalhos), mas também qualitativos, ou seja, a oportunidade de abordar a problemática da produção do conhecimento da referida região no âmbito da pós-graduação.

A busca pela produção do conhecimento, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, foi feita em quatro bancos de dados, sendo eles: Portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial (NUTESES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que compõe o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). No levantamento dos trabalhos na pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física, além das bases de dados da Capes, Ict e Nuteses, ainda foi possível ir às bibliotecas digitais de cada programa. Estes somavam, até aquele momento da coleta, 37 programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade acadêmico.

A pesquisa, nesses quatro portais, foi feita por meio de dois conjuntos de descritores, sendo eles: (1) PIBID, Educação Física; e (2) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Educação Física.

A partir disso, foram selecionados trabalhos que contivessem a palavra PIBID e Educação Física nos títulos, nos resumos e/ou palavras-chave. Na primeira coleta com os dois conjuntos de descritores, obteve-se um total de 22 produções, sendo 21 em nível de mestrado e 1 em nível de doutorado. Depois, elegeu-se como critério que o objetivo central ou problema da dissertação/tese estivesse diretamente relacionado com PIBID/Educação Física. Com esse critério, foram identificadas quatro pesquisas que não tinham uma preocupação direta com o PIBID, uma vez que os autores apenas desenvolveram as suas investigações com os participantes do programa<sup>9</sup>. Essas produções, que não têm o PIBID como objeto de estudo, entraram na contagem do total de trabalhos, porém, foi realizada apenas uma aproximação mais geral com essas produções.

Após esta etapa, passou-se então para a coleta nos arquivos com o texto completo das teses e dissertações. A partir daí, constatou-se que, dos 22 trabalhos encontrados, 4 dissertações não estavam, até o momento da coleta, com o seu texto completo disponível. Mantidos os trabalhos que não tinham o programa como objeto, mas que realizaram suas pesquisas com os bolsistas, restaram 17 dissertações e 1 tese, defendidas entre 2014 e 2016, totalizando assim 18 produções.

A partir da técnica bibliométrica como uma metodologia de análise, um dos principais indicadores da produção científica são as citações. Assim, serão apresentados os principais autores citados pelas pesquisas que aqui são objeto de análise. Esse dado torna-se importante na medida em que permite identificar possíveis relações entre quem cita e quem é citado, podendo, com isso, identificar, entre outras coisas, a matriz epistemológica, as teorias desenvolvidas, as concepções de formação de professores.

Os dados relativos aos principais autores citados pelas pesquisas foram coletados com o auxílio de uma planilha de Excel denominada *Formulário da Coleta das Referências*. Assim, procedeu-se com a coleta dos autores que embasam os trabalhos aqui investigados: os referenciais teóricos dos trabalhos foram incluídos nessa planilha, considerando o nome do autor, título da obra e o tipo de documento (livro, artigo, capítulo de livro, trabalho em evento etc.). Para que os autores citados pudessem compor essa planilha, elencou-se como critério que as obras deveriam embasar a interpretação dos dados da pesquisa. Isto é, “foram excluídas as obras que foram citadas nos capítulos de fundamentação teórica dos trabalhos, mas que não foram retomadas na discussão dos resultados das pesquisas” (HAYASHI et al., 2017, p. 40).

***A hegemonia das pedagogias do aprender a aprender:  
o projeto hegemônico na formação de professores hoje e seus elementos estruturantes***

Para se falar da formação de professores na contemporaneidade, é necessário situar sua formação profissional e seu trabalho no espaço e tempo da modernidade, mais precisamente no final do século passado até o presente momento. Isso se torna importante quando se levam em conta os determinantes históricos e sociais que interferem, de maneira direta ou indireta, na formação para determinada ocupação profissional e as demandas da atual sociedade quanto à finalidade dessa formação (Martins, 2010).

No entanto, ao se elencar o final do século passado (1990), faz-se por compreendê-lo como marco de uma forte intensificação de reformas educacionais, políticas neoliberais e de estudos sobre a formação de professores que orientam essas reformas. Esses estudos defendem uma mudança de enfoque epistemológico e pedagógico na direção de uma pedagogia que se distancia do saber escolar e uma epistemologia centrada na prática e com um conseqüente esvaziamento do trabalho docente por meio do distanciamento de conhecimentos científicos/teóricos (Duarte, 2003). Essas reformas buscam, ainda, colocar a educação alinhada às novas exigências para o desenvolvimento econômico.

Embora essa intensificação se localize, mais fortemente, na década de 1990, não se pode datar aí o seu início. A importância da educação escolar para o desenvolvimento do processo econômico-produtivo, que passa a exigir a formação de um trabalhador flexível, polivalente, pode ser situada historicamente com a crise da sociedade capitalista eclodida em 1970.

Em estreito alinhamento com essas características, desponta-se de forma orgânica e se encarna, tanto na prática docente quanto na formação de professores, o predomínio ontológico do idealismo, “com tipos ideais de atuação de professores na educação básica que não encontravam correspondência com as condições objetivas nas quais se efetiva o trabalho pedagógico” (Peixoto, 2017, 49). Tais ideais pedagógicos contemporâneos também foram denominados por Duarte (2000), no predomínio gnosiológico, de pedagogias do “aprender a aprender”, com destaque para a pedagogia das competências, construtivismo, Escola Nova, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia dos projetos e pedagogia multiculturalista.

Esse ideário tem forte entrada no Brasil e na América Latina, referenciando o campo da didática, da formação de professores, as pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação. Com efeito, essas teorias orientam as reformas na educação empreendidas, pelo menos de forma mais intensa, a partir da década de 1990 e são mantidas e aprofundadas até o presente momento. Essas pedagogias surgem em negação à chamada educação tradicional, marca distintiva dessas abordagens. Para Duarte (2010), as pedagogias que compõem o lema “aprender a aprender” são pedagogias negativas, pois negam a forma clássica de educação escolar ao delimitar de forma idealista o conhecimento a ser selecionado e transmitido.

E, para Arce (2000), o construtivismo, ao negar a importância da apropriação do conhecimento por parte do professor em seu processo formativo, leva a um esvaziamento e desprofissionalização do

professor. Desse modo, formar professor na perspectiva do lema aprender a aprender implicaria realizar uma crítica à formação desenvolvida nas universidades. Essa formação, na crítica feita pelos defensores da epistemologia da prática, seria muito distante da prática, ou seja, teórica demais. A teoria em “demasia”, para eles, não tem sido funcionalista, ou seja, “levaria à tentativa de ‘encher’ a cabeça dos futuros professores com uma série de conteúdos que de nada serviriam para a sua prática” (Arce, 2000, p. 53).

Formar professores, nessa direção das pedagogias hegemônicas, consideraria outro tipo de relação entre teoria e prática, pois há uma hierarquia que relega à teoria um papel menos importante em relação à prática. Essa compreensão deriva de um conceito central nessa perspectiva que é o de prática reflexiva. Isso demanda conceber o trabalho docente em uma lógica subjetivista, ou seja, o professor deve refletir sobre si mesmo e sua própria prática de modo a ser esta o cerne de sua formação e saber docente.

Outro elemento é o esvaziamento do trabalho docente: o professor, nessa perspectiva pragmática das pedagogias do aprender a aprender, deixa de levar em conta a complexidade da função que exerce. Deixa de lado uma relação de totalidade do real, de unicidade entre teoria e prática, de ser sujeito do processo de condução do ensino, dos seus alunos, por meio de transmissão do conhecimento produzido pela humanidade para centrar-se numa reflexão da prática. É oportuno lembrar que, nesse ponto, o lema “aprender a aprender” se aproxima das ideias pós-modernas, isto é, a aceitação imediata da realidade como ela se apresenta ou, como diria Kosik (1995), a aceitação de uma pseudoconcreticidade.

Desse modo, é preciso manter um olhar crítico sobre essas tendências pedagógicas e epistemológicas que se esforçam para retomar ideários que, por não defenderem a capacidade do sujeito em conhecer de forma objetiva a realidade, ou mesmo por negarem o saber escolar, acabam por esvaziar o trabalho do professor e sua formação. Como afirma Duarte (2003, p. 619-620), as consequências desse tipo de epistemologia e pedagogia são inúmeras, visto que

[...] de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria”.

Essas pedagogias estão assentadas em princípios epistemológicos que desvalorizam o conhecimento teórico/científico/acadêmico e numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar. Nesse sentido, elas se aproximam em muito do escolanovismo clássico de inspiração deweyana (Duarte, 2003). Assim, é preciso dizer que o “recuo da teoria”, a que se refere o autor e que Moraes (2001) desenvolveu, é, na verdade, consequência de uma epistemologia da prática e pedagogia que relegam à teoria um papel secundário, desconsiderando, em última análise, a relação dialética e de unicidade entre teoria e prática.

Os autores citados por Duarte, na passagem acima, têm defendido uma epistemologia da prática profissional na tentativa de evidenciar que a formação na universidade em nosso país, requerida por

entidades como Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação- ANFOPE, não tem dado conta, de forma qualificada, da formação profissional por estar centrada nos saberes de ordem científica/teórica.

Com efeito, o ideário neoliberal, a pós-modernidade e as pedagogias do “aprender a aprender” têm em comum o fato de não conceberem a possibilidade de alternativa de um modo de produção diferente do capitalismo. Ao agirem assim, contribuem para a sua reprodução, que tem sido deletéria, ameaçando a própria sobrevivência do ser humano.

Obviamente, a formação de professores de Educação Física não está imune a todas essas teorias travestidas de críticas. Bandeira (2017, p. 64), ao analisar a influência exercida por essas tendências na formação de professores de Educação Física, identifica que

Essa tendência, denominada epistemologia da prática, tem influenciado o debate da formação de professores na universidade de forma significativa e impactado as produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* e também grande parte da produção teórica que tematiza o estágio supervisionado curricular obrigatório, em suas interfaces com a formação de professores de educação física. Apesar de suas particularidades, de um modo geral, Donald Schön, Kenneth Zeichner, Philippe Perrenoud e Maurice Tardif são os principais expoentes do debate sobre essa temática na área da educação física.

Além de influenciar estes espaços (formação de professores de Educação Física, pós-graduação *stricto sensu* e estágio supervisionado na área) mencionados na passagem acima, essas tendências, e suas características, podem ser visualizadas na construção das diretrizes da formação de professores de Educação Física, como observa Ventura (2010, p. 149):

As atuais diretrizes para a formação em Educação Física inclinam a formação profissional da área para o atendimento aos anseios mercadológicos. Primeiro, porque aponta habilidades profissionais como sendo competências, naquilo que parece ser intencional e estratégico para não trazer à tona as necessidades mais complexas do aporte teórico; fica expressa a necessidade de que o egresso esteja preparado para resolver os problemas imediatos, os anseios dos indivíduos participantes das práticas corporais.

Esse perfil de professor de Educação Física, requerido nas diretrizes da área, está centrado na resolução de problemas imediatos da prática. Porém, é preciso tomar cuidado com concepções de formação de professor pragmáticas que pretendem realizar um recorte entre a prática pedagógica e a prática social mais ampla. Esse recorte deixa nebulosa a relação de articulação entre o âmbito do trabalho pedagógico e o contexto social mais amplo.

Bandeira (2017) chama atenção para a incorporação, por parte dos estudiosos da área da Educação Física, dessas tendências da epistemologia da prática:

Essa proposta tem sido incorporada pela educação física e pelos estudiosos da área da didática, da prática de ensino e do estágio supervisionado. Nesse sentido, Rangel Betti e Betti (1996) trazem sugestões para um currículo de formação de professores de educação física baseado na prática reflexiva, princípios desenvolvidos por Schön (1992). Na área de conhecimento da educação física, sobretudo na que se refere à educação física escolar, esses autores, assim como vários outros que se utilizam desse mesmo referencial teórico, têm influenciado as produções científicas e curriculares. (Bandeira, 2017, p. 68).

De fato, essa proposta tem forte entrada no âmbito educacional como um todo, desde diretrizes da área, campo da produção do conhecimento científico, orientando o trabalho pedagógico, bem como a formação de professores de forma geral.

Com base nas análises desse autor e diante do que se discutiu até o momento, faz-se um esforço de colocar em linhas gerais quais são, a nosso ver, os elementos que estruturam o projeto hegemônico na formação de professores hoje.

Uma primeira observação que se faz é que no campo da formação de professor em geral e em específico na formação de professores de Educação Física, sobretudo na formação inicial, têm predominado as ideias da pedagogia do professor reflexivo. Essa pedagogia representa, na formação de professores, o desenvolvimento das ideias escolanovistas, construtivistas de princípios epistemológicos e pedagógicos que supervalorizam o conhecimento tácito. Esta é uma proposta desenvolvida inicialmente por Donald Schön para o campo da formação profissional em geral, mas que ganhou uma grande difusão no campo da formação de professores, com a defesa de ideias como formação ao longo da vida, autoformação, reflexão-ação (Duarte, 2010).

Elencam-se, a partir de Duarte (2010), os elementos que no geral estruturam as pedagogias hegemônicas no campo da formação de professores atualmente. O primeiro elemento, que certamente estrutura todas essas pedagogias, é a negação da educação tradicional e da racionalidade técnica, em especial a forma clássica de educação escolar, qual seja, a de transmissão do conhecimento. O segundo, a sua relação com o universo ideológico pós-moderno e elementos neoliberais. O terceiro elemento estruturante dessas pedagogias é a falta de perspectiva de superação do capital, portanto, de perspectiva de possibilidade objetiva do socialismo. O quarto elemento está intrinsecamente ligado a esse terceiro, qual seja, a visão idealista entre educação e sociedade, na qual se acredita que é possível melhorar os problemas sociais sem alterar o atual modo de produção capitalista. Um quinto elemento é a negação da ideia de totalidade, aliás tônica da ideologia pós-moderna. Segundo essa concepção, a realidade humana é concebida de forma natural, estruturada em fragmentos, em partes que não guardam relações determinadas com o todo social, mas sim por elementos causais e sem possibilidade de ser apreendido pela racionalidade humana. O sexto elemento é o relativismo, epistemológico e cultural. No relativismo epistemológico, grosso modo, o conhecimento depende sempre das experiências e referências locais a partir das quais o indivíduo procura compreender os objetos. Já o relativismo cultural deriva da compreensão de que o mundo humano é constituído de inúmeras culturas, “cada qual com seus valores, suas práticas, suas crenças e concepções sobre a natureza e a sociedade” (Ibid., p. 36). O relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações (Ibid., p. 37). Outra ideia muito presente nessas pedagogias é a valorização do conhecimento cotidiano, conhecimento tácito, que deve ser a principal referência para as atividades escolares, bem como os pressupostos da epistemologia pragmática, em que o conhecimento deve ser funcional para a resolução de problemas imediatos da prática cotidiana.

Nesse sentido, infere-se que tais pedagogias expressam a lógica do projeto burguês de educação e, portanto, contribuem para a reprodução das relações de dominação e objetivos de tal classe. Assim,

embora as pedagogias do aprender a aprender sejam consideradas hegemônicas no campo da formação de professores e também da formação de professores de Educação Física, a pedagogia do professor reflexivo, sob as bases da epistemologia pragmática e ideologia pós-moderna, tem sido a grande referência no campo da pesquisa sobre formação e trabalho docente no Brasil na atualidade.

Diante desses elementos, não é difícil deduzir as implicações e desdobramento dessas pedagogias no âmbito da pesquisa sobre formação de professores e suas políticas públicas. Para as produções do conhecimento que, porventura, adotem acriticamente esse caldo ideológico como referência, é quase certo que suas análises serão situadas fora da totalidade social que determina dado fenômeno investigado.

O capital apresenta processos novos, porém, de forma aparente. Dessa forma, o que se exige são ferramentas de análises e de pesquisa cada vez mais aguçadas no sentido de buscar a essência desses fenômenos. É preciso ter claro que o capitalismo continua exercendo o seu poder de forma opressora mediante a exploração do trabalhador, contendo inúmeras contradições e limites (Netto, 2010).

### ***Referencial teórico e formação de professores: uma análise dos princípios pedagógicos do PIBID***

O PIBID está entre os programas de formação inicial da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica-DEB<sup>10</sup> vinculados à Capes, que são medidas adotadas pelo governo federal para a integração universidade e educação básica. Nesse contexto, o PIBID faz parte de um pacote de ações emergenciais da Capes para indução e fomento à formação de professores na atuação da educação básica. Esta entidade (Capes) passa a ter essas atribuições com a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. O destaque aqui deve ser dado à atribuição da DEB no âmbito da Capes: “promover ações voltadas para a valorização do magistério por meio da formação de professores” (Brasil, 2015, p. 11).

O PIBID objetiva fomentar a iniciação à docência, contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior, elevação da qualidade da escola básica pública, contribuir para a relação teoria e prática, avizinhar universidade e escola. Como caminho para atingir seus objetivos, o acadêmico é inserido desde o início da sua formação no dia a dia e rotina da escola, sob orientação de professores das IES e professor supervisor da própria escola. Esse programa tem crescido ao longo dos anos e se tornado um dos principais programas de formação de professores desenvolvidos pela Capes.

No entanto, vale destacar que o PIBID não foge aos determinantes sociais que têm, na atualidade, solapado a universidade, a pós-graduação e a educação básica. Determinantes esses que representam a hegemonia do projeto burguês de sociedade e de educação.

Masson (2009), ao empreender a análise de documentos como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2007), Universidade Aberta do Brasil (UAB-2005), a “nova” Capes-2007 como agência reguladora da formação de professores, bem como o processo de discussão do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério (2008) e a aprovação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009), aponta o que se aproxima nos documentos: “A

análise desses documentos evidenciou que o neopragmatismo é a essência das políticas de formação de professores no Brasil no período de 2003 a 2009” [...]. (Masson, 2009, p. 29-30).

Com efeito, a afirmação de Masson (2009) está presente em documentos da própria Capes. Diante disso, torna-se importante olhar para essa política de forma crítica, pois ela é expressão lógica do projeto de formação hegemônico ancorado na epistemologia da prática, expressa pelas pedagogias do “aprender a aprender”. Isso pode ser visualizado no Relatório de Gestão 2009-2014 da DEB sobre o programa:

Os princípios sobre os quais se constrói o Pibid estão de acordo com estudos de Nóvoa (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional de professores e são:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão “NEVES, 2012” (Brasil, 2015, p. 65).

E ainda: o “Pibid, fundamentado em princípios pedagógicos claros e contemporâneos, possibilita que diferentes sujeitos estejam envolvidos com a formação dos professores que atuarão na educação básica” (Brasil, 2015, p. 65).

Esse alinhamento à epistemologia da prática, a partir da citação de autores vinculados a essa concepção, ainda pode ser visualizado mais adiante com a ousada expectativa sobre o programa:

O processo de modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional que se pretende alcançar com o Pibid é pautado em pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos. Assim, o programa considera como eixo orientador da formação a interação profícua de diferentes saberes sobre a docência: conhecimentos prévios e representações sociais – manifestados principalmente pelos alunos das licenciaturas –, o contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica; e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior. Essa interação enriquece o processo formativo da docência com a finalidade de aperfeiçoar os elementos teórico-práticos para o magistério e possibilitar que o trabalho dos futuros professores seja mobilizado pela ação-reflexão-ação “SCHON, D.; NUNES, L. 2006; 2000; PIMENTA, S., 1999” (Brasil, 2015, p. 66).

Não obstante, são esses os autores mais citados nas dissertações e teses que compõem o objeto da presente pesquisa, como detalharemos mais adiante. Nas análises de Masson (2009, p.144), esses autores são citados como referencial norteador da formação de professores no Relatório de Gestão 2009-2014 da DEB. De fato,

[...] há uma clara repercussão do neopragmatismo e do subjetivismo relativista nas concepções de professor como prático reflexivo a partir de autores como Schön, Perrenoud, Tardif, Nóvoa e Zeichner. Conforme estudo realizado por Soares (2008), esses autores são os mais utilizados como referências nas produções sobre trabalho e formação docente no Brasil e têm a epistemologia da prática como base de suas abordagens.

Os princípios pedagógicos do PIBID, que estão fundamentados na epistemologia da prática e na concepção de formação de professores do professor reflexivo, de autores como Nóvoa, Schön, Nunes, entre outros, dão as bases para que o programa assente os seus princípios e pressupostos:

O Pibid, nessa vertente, tem como princípio a modificação das concepções dos sujeitos que estão implicados no processo: licenciandos, professores da educação básica e professores das IES. Para tanto, as atividades são organizadas de modo a valorizar a participação desses sujeitos como protagonistas de sua própria formação, tanto na escolha das estratégias e planos de ação, como, também, na definição e na busca dos referenciais teórico-metodológicos que possam dar suporte à constituição de uma rede formativa de alto padrão (Brasil, 2015, p. 66).

Como se pode ver, o programa direciona-se à modificação dos sujeitos (os bolsistas) através do incentivo ao “protagonismo” de sua “própria formação” (leia-se: autoformação, aprender a aprender). Mais adiante, o documento vai deixando mais claro o que afetaria essa concepção dos sujeitos, porém, sem deixar explícita a concepção de sujeito a ser modificada. Assim,

Com as concepções afetadas a partir do diálogo, da interação e da socialização dos saberes, dos modos de pensar, agir e reagir à própria formação de maneira proativa e dinâmica, os alunos da licenciatura poderão ter suas representações sobre o exercício da docência modificadas pela reflexão-ação. Nessa linha, a formação ganha um componente não mais pautado apenas na *instrumentação para docência* e, sim, na orientação reflexivo-crítica-ativa do trabalho docente desencadeada pelo pensar a ação, pela proposição e embate de ideias, pelo protagonismo e pelo reconhecimento do valor da interatividade de diferentes sujeitos na formação (Brasil, 2015, p. 66, grifo nosso).

Em última instância, o que levaria a uma modificação da concepção (paradigma) dos professores em formação referente ao exercício da docência seria a reflexão-ação. E como não poderia ser diferente, coerente com o referencial adotado, como se pode ver na passagem acima, a valorização da “reflexão-ação” vem acompanhada da desvalorização da “instrumentação para a docência”. Essa desvalorização da instrumentação para a docência é análoga à crítica feita à formação acadêmica, teórica, científica, normalmente identificada pela concepção do professor reflexivo, como se o problema a ser superado fosse as universidades que formam os professores. Assim, o que caracterizaria a formação de professores não mais seria a formação de base teórica sólida, mas o pensar a ação prática, que seria a concepção de professor a ser defendida nesse ideário.

Nesse sentido, a guinada na concepção e paradigma na formação e no trabalho docente vai, aos poucos, revelando-se. Ou seja,

Além do mais, a rede de colaboradores que se forma a partir do Pibid possibilita que não apenas as concepções dos alunos das licenciaturas sejam afetadas, mas, igualmente, sejam tensionados os paradigmas dos formadores (professores da educação básica e das IES). O intuito, neste caso, é que se estabeleça um movimento e uma “crise” nesses paradigmas, de modo a fazer com que sua própria prática seja questionada, ressignificada e compreendida em um novo cenário que valoriza elementos da rotina escolar, da ação possível e transgressora dos discursos que desmantelam a escola e geram imobilismos nas práticas didático-pedagógicas dos professores (Brasil, 2015, p. 66).

Novamente, não fica claro que paradigma seria esse a ser tensionado, mas fica muito evidente a intenção do PIBID, qual seja, a de estabelecer um “movimento” numa “crise” de tal paradigma. Embora o

documento não explicita sobre o paradigma a ser modificado, fica claro, portanto, o paradigma que se quer implementar. Dessa feita, o programa, como diz a passagem acima, vem para que os professores (da educação básica e das IES) questionem, ressignifiquem suas próprias práticas, só que agora com paradigma requerido. Isso porque a prática docente deve ser “compreendida em um novo cenário que valoriza elementos da rotina escolar, da ação possível e transgressora dos discursos que desmantelam a escola e geram imobilismos nas práticas didático-pedagógicas dos professores” (Brasil, 2015, p. 66). Assim, fica claro o paradigma que o trabalho docente e a formação de professores devem adotar, isto é, o paradigma da epistemologia da prática e da formação de professor reflexivo, focado na “rotina da escola” e na “ação possível”. Estar-se-ia diante de um “avanço” na educação contemporânea, na formação de professores? Parece que não.

Nos itens que se seguem, passa-se mais especificamente à caracterização dos trabalhos que tomam o PIBID como objeto e ao problema do referencial teórico hegemônico na produção do conhecimento sobre PIBID no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

***Características gerais dos trabalhos que tomam o PIBID como objeto de pesquisa***

Dentre os aspectos gerais, visualizados na tabela a seguir, destaca-se que, no período de 2009 a 2016, 14 dissertações tomaram o PIBID como objeto de estudo, e quatro, apenas, usaram o grupo do PIBID para desenvolver suas pesquisas<sup>11</sup>. As produções sobre o PIBID Educação Física nos PPGEF e PPGE estão localizadas em algumas regiões e estados.

Tabela 1 - Quantidade de dissertações sobre o PIBID, por regiões e estados e ano de defesa

Macrorregiões Brasileiras												
	Sul			Sudeste			Nordeste			Centro-Oeste	Norte	
Estados	RS	SC	PR	RJ	MG	ES	CE	SE	RN	-	-	
Ano												Total
2016	1	2	-	1	1	-	-	-	-	-	-	5
2015	4	-	1	-	1	2	1	1	-	-	-	10
2014	1	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	3
2013	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2012	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2011	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2010	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2009	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total:</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>18</b>

Fonte: Elaboração do autor (Jataí, 2017).

De acordo com a Tabela 1, pode-se identificar que os trabalhos na Pós-Graduação em Educação Física e Educação só começaram a ser defendidos em 2014, ou seja, cinco anos após o início das atividades do Pibid em 2009. Nesse sentido, as regiões que tiveram pesquisa sobre o programa foram, nesta ordem: Sul 50% (n=9), ficando 6 trabalhos concentrados no estado do Rio Grande do Sul-RS, 2 trabalhos no estado de Santa Catarina-SC e 1 no estado do Paraná-PR; Sudeste teve um total de 33,3%

(n=6) das pesquisas, Minas Gerais-MG com 3 trabalhos, Espírito Santo-ES com 2 produções e o Rio de Janeiro-RJ com 1; Nordeste ficou com 16,6% (n=3) das produções, 1 trabalho no Ceará-CE, 1 em Sergipe-SE e 1 no Rio Grande do Norte-RN. As regiões Centro-Oeste e Norte não tiveram trabalhos sobre a temática.

No Quadro 1, podem ser visualizadas as dissertações sobre o PIBID por autor, PPGE, IES, tipo de produção e vínculo dos pesquisadores com PIBID

Quadro 1 - Dissertações sobre o PIBID e tese, por autor, PPGE, IES, e tipo de produção e vínculo com Pibid de 2009 a 2016

<b>Autor/ano</b>	<b>Programa <i>stricto sensu</i></b>	<b>IES</b>	<b>Tipo de produção</b>	<b>Bolsista PIBID</b>
Sena (2014)	Educação	UFRN	Dissertação	Supervisor
Andrade (2014)	Educação	UFTM	Dissertação	Supervisor
Rosa (2014)	Educação Física	UFPEl	Dissertação	Acadêmico
Melo (2015)	Educação	UFES	Dissertação	Supervisor
Niquini (2015)	Educação	UFMG	Tese	Coordenador
Pinto (2015)	Educação	UECE	Dissertação	Não consta
Camargo (2015)	Educação	UFPR	Dissertação	Supervisor
Costa (2015)	Educação	UFES	Dissertação	Acadêmico
Araújo (2015)	Educação	UFS	Dissertação	Não consta
Martins (2015)	Educação Física	UFES	Dissertação	Não consta
Medeiros (2015)	Ciências do Movimento Humano	UFRGS	Dissertação	Coordenador
Nora (2015)	Educação Física	UFES	Dissertação	Acadêmico
Fidalgo (2015)	Educação/Profissional	UFPR	Dissertação	Supervisor
Rodrigues (2016)	Educação	FURB	Dissertação	Não consta
Lima (2016)	Educação	UFV	Dissertação	Acadêmico
Matos (2016)	Educação	UFRJ	Dissertação	Acadêmico
Camargo (2016)	Educação	FURB	Dissertação	Supervisor
Assis (2016)	Educação Física	UFPEl	Dissertação	Não consta

Fonte: Elaboração do autor (Jataí, 2017).

Pelo quadro, nota-se que 100% (n=18) dos trabalhos foram produzidos em universidades públicas do país. Pode-se observar ainda que grande parte dos trabalhos sobre Pibid Educação Física está na pós-graduação *stricto sensu* em Educação, ou seja, 61,1% (n=11) das 18 produções estão nos PPGE, 33,3% (n=6) nos PPGEF e 5,5% (n=1) no programa de mestrado profissional em Educação.

Assim, somados os PPGE acadêmicos e profissionais, essa relação cresce de 61,1% (n=11) para 66,6% (n=12).

No Quadro 1, pode-se visualizar, ainda, que grande parte dos autores, 72,2% (n=13), teve ou tem algum tipo de passagem pelo programa como bolsista ou ex-bolsista: como supervisor, acadêmico e coordenador. Como se pode visualizar, parece que o PIBID influencia os pesquisadores na problemática de suas pesquisas. Ou seja, ao passarem pelo programa, de alguma forma, os autores têm sido levados a pesquisar sobre o Pibid em sua formação continuada. Inclusive, o programa parece exercer influência nessa formação continuada.

***Citações dos autores dos trabalhos sobre PIBID Educação Física: a hegemonia da teoria do professore reflexivo***

Aqui, também, busca-se analisar os autores mais citados nas pesquisas sobre PIBID Educação Física na pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física e Educação, pois se considera que um dado relevante seria as referências nas quais os autores fundamentam os seus trabalhos. No entendimento de Soares (2008, p. 198), “o levantamento das principais referências utilizadas nos auxiliaram a identificar a compreensão assumida pelos autores sobre o trabalho docente, a base epistemológica e ontológica em que firmam as pesquisas”.

Portanto, o propósito aqui é mostrar que o resultado da coleta de dados sobre as referências bibliográficas das dissertações e da tese analisadas nesta pesquisa expressa a lógica de um movimento centrado no terreno da profissão docente, automeado de professor reflexivo, que se assenta sob as bases da epistemologia da prática.

No Quadro 2, a seguir, apresenta-se o levantamento desses referenciais, elencando os autores citados nas análises dos dados das pesquisas:

Quadro 2 - Demonstrativo geral dos autores mais utilizados nas pesquisas produzidas nos PPGEF e PPGE

<b>Autor</b>	<b>Número de T e D</b>	<b>Frequência de citação</b>	<b>Frequência relativa %</b>
Nóvoa, A.	7	14	5,4
Saviani, D.	5	6	2,3
Ball, S. J. (5)	3	6	2,3
Darido, S.	2	5	1,9
Gatti, B. A.	4	4	1,5
Coletivo de Autores	4	4	1,5
Libâneo, J. C.	3	4	1,5
Deleuze, G.; Guattari, F.	2	4	1,5
Foucault, M.	2	4	1,5
Gatti, B. A.; Barreto, E.S.; André, M. E.	3	3	1,1
Gatti, B. A; André, M.; Gimenes, N. A. S.; Ferragut, L.	3	3	1,1
Deleuze, G.	2	3	1,1
Larrosa, J.	2	3	1,1
Pimenta, S. G.	2	3	1,1
Kishimoto, T. M.	2	3	1,1
Zeichner, K. M.	2	3	1,1
Benjamin, W.	2	3	1,1
Molina Neto, V.	2	3	1,1
Taffarel, C. N. Z.	2	3	1,1
Marcelo, C.	1	3	1,1
Figueiredo, Z. C. C.	1	3	1,1
Garanhani, M. C.	1	3	1,1
Freitas, L. C.	1	3	1,1
Gatti, B.; Barreto, E. S. S.	2	2	0,8
Tardif, M.	2	2	0,8
Santos Júnior, C. L.	2	2	0,8
Charlot, B.	2	2	0,8
Mészáros, I.	2	2	0,8
Formosinho, J.	2	2	0,8
Pérez-Gómez, A. I.	2	2	0,8
Lopes, A. C.	2	2	0,8
Miranda, S.	2	2	0,8

Bergson, H.	1	2	0,8
Schön, D.	1	2	0,8
Cerisara, A. B.	1	2	0,8
Sayão, D. T.	1	2	0,8
Pistrak, M.	1	2	0,8
Corsaro, W.	1	2	0,8
Finco, D.	1	2	0,8
< 2	-	135	52,1
<b>Total</b>	18	261	100%

Legenda: T: tese; D: dissertação; <2: números de autores citados uma vez.

Fonte: Elaboração do autor (Jataí, 2017).

O quadro acima revela que, no conjunto das 261 citações, o nome mais recorrente entre as produções investigadas foi o do autor português António Nóvoa, aparecendo em 38,8% (n=7) de um total de 18 trabalhos e ainda sendo citado várias vezes 5,4% (n=14). A partir daí, desponta como o segundo mais citado o autor brasileiro Dermeval Saviani, que aparece em 27,7% dos trabalhos. No entanto, se considerarmos Bernadete Gatti, sozinha e com colaboradores, percebe-se que o número de citações dessa autora cresce consideravelmente, ficando entre os autores mais citados, com uma frequência de 12 citações.

A hegemonia da teoria do professor reflexivo se expressa nos autores citados pelos pesquisadores das dissertações e tese sobre o PIBID. Também, em alguns momentos, o vínculo com tal teoria é anunciado ou quando não explicitamente informado foi possível identificar pelo processo de análise qualitativa dessas produções.

Ao analisar o quadro mais especificamente e ao fazer uma aproximação, pode-se dizer que, basicamente, o quadro expressa três correntes do pensamento: em primeiro lugar, a corrente da epistemologia da prática e do professor reflexivo, representada por autores como Kenneth Zeichner, Donald Schön, Maurice Tardif, Angel Pérez-Gómez, António Nóvoa, Bernadete Gatti e outros; outra corrente de pensamento, as teorias pós-críticas, está representada por autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Bergson. Já os autores Dermeval Saviani, Celi Taffarel, Luiz Carlos de Freitas, entre outros, também despontam em alguns trabalhos e estão vinculados à tradição crítica de perspectiva marxista. É claro que não se está desconsiderando as particularidades que os autores possuem e até mesmo determinada corrente de pensamento. Porém, existe, há tempos, uma vasta massa crítica que permite fazer tal aproximação, por exemplo, Duarte (2001, 2003, 2003a), Martins (2015), Facci (2004), Moraes (2004) e outros.

Considera-se, para fins de discussão, António Nóvoa como o autor mais citado, por entender que é, indiscutivelmente, a referência de maior entrada no contexto brasileiro e que tem, na atualidade, representado um movimento hegemônico na discussão sobre formação de professores e trabalho docente. António Nóvoa é, pois, um estudioso da área da formação de professores de grande aceitação pelas universidades brasileiras e está ligado a uma concepção de formação de professor denominada de “professor reflexivo”. Essa é uma concepção que tem por característica a centralidade na prática e nos saberes da “experiência”. Esse autor, como já mencionado na análise documental, também tem orientado os princípios pedagógicos do PIBID, juntamente com autores como o norte-americano Donald Schön, o

português Leonel Nunes, a brasileira Selma Pimenta. Embora não estejam explícitos como referências que orientam os princípios do PIBID, autores como Kenneth Zeichner (norte-americano), Maurice Tardif (canadense), Angel Pérez-Gómez (espanhol), entre outros, são citados nos trabalhos aqui analisados (como mostra o quadro acima) e todos representando uma concepção autodenominada de epistemologia da prática, que tem sido hegemônica no campo da formação de professores e do trabalho docente.

Chama atenção o grande número de autores estrangeiros, fato que pode ser visualizado no quadro de referências exposto acima, indicando que há, nos fundamentos das dissertações e tese analisadas, a presença de autores contemporâneos reconhecidos pela pedagogia em âmbito internacional, com destaque para o português Nóvoa, muito recorrente na produção acadêmica do nosso país (Soares, 2008). Como bem coloca essa autora, “esses autores são vistos, de modo geral, na comunidade acadêmica como críticos e até de esquerda, de oposição” (Soares, 2008, p. 198).

No entanto, indaga-se: que tipo de crítica realiza esses autores e suas teorias? Diante dessa questão, é necessário colocar o que se entende por teoria crítica. Para tanto, vale-se, nesse sentido, da definição de teoria crítica, segundo Duarte (1996); e adianta-se que há concordância e reiteração com tal definição. Ou seja,

Denominamos teorias críticas todas aquelas que, partindo da visão de sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação entre grupos e classes sociais, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade. Com esse objetivo, essas teorias procuram entender como e com que intensidade a educação (particularmente a escolar) contribui ou não para a reprodução das relações sociais de dominação. Todas as teorias críticas têm em comum a busca de desfeticização das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação, pois entendem que isso é fundamental para a própria luta contra essas relações (Duarte, 1996, p. 16).

Diante da definição no excerto acima, estes autores, como Nóvoa, Schön, Zeichner, Pérez-Gómez, e suas teorias seriam críticos?<sup>12</sup> Embora, ao que parece, esses autores mencionados, que representam a concepção de professor reflexivo, não expressem uma compreensão unificada do que seria o termo professor reflexivo, o que se pode destacar, então, nessa unificação?

A primeira aproximação que se pode realizar é a referência, intrínseca a essa pedagogia, ao aprender a aprender (Duarte, 2003, 2003a; Facci, 2004; Martins, 2015). Isto é, a pedagogia de professor reflexivo se insere no grupo das pedagogias do apreender a aprender, juntamente com o construtivismo, pedagogias da competência, Escola Nova e outros. Assim, grande parte dos elementos que pode estruturar a concepção de professor reflexivo, atualmente hegemônica no campo da formação de professores, irá em partes apontar o que unifica as pedagogias do aprender a aprender e vice-versa.

Esses autores citados, juntamente com António Nóvoa, apropriaram-se das ideias pragmáticas de um grande expoente do pensamento pedagógico e da formação de professores do século XX, o autor John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano, que influenciou o pensamento pedagógico contemporâneo e o movimento da Escola Nova.

António Nóvoa tem referenciado estudos sobre formação de professores e trabalho docente, sobretudo no tocante aos princípios orientadores que enfatizam a experiência profissional, a história de vida, a identidade. E isso com a compreensão de que a formação de professores se faz por meio da crítica-

reflexiva, que irá fornecer ao professor o pensamento autônomo e facilitar a autoformação, ou seja, “promover o processo de aprender a aprender” (Martins, 2015, p. 9). Nas palavras de Nóvoa (1992, p. 25):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Para Nóvoa, o investimento pessoal e a experiência de vida guardam papel central no processo de formação. Não se discorda, porém, que seja importante ou fundamental os conhecimentos adquiridos na experiência prática nas escolas, na sala de aula, o desenvolvimento no indivíduo da autonomia intelectual, a liberdade e iniciativa de buscar por conta própria novos conhecimentos. O que se quer pontuar, como afirma Duarte (2003), diz respeito a outra coisa, qual seja, as pedagogias do aprender a aprender estabelecem uma hierarquia valorativa, nas quais o aprender sozinho e os saberes da experiência se situam em grau de importância mais elevado do que o aprendizado mediante a transmissão do conhecimento por outra pessoa e até mesmo do conhecimento científico já existente. A ênfase nos saberes da experiência fica clara quando o autor faz a crítica ao conhecimento acadêmico e à racionalidade técnica:

Ora é forçoso reconhecer que a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos “científicos”. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (Nóvoa, 1992, p. 27).

Aliás, diz-se, de passagem, que essa crítica é uma característica marcante das pedagogias do aprender a aprender desde a Escola Nova. Assim, a argumentação está na defesa dos saberes da experiência, que deve ganhar o espaço da sólida formação teórica, metodológica e técnica.

A formação de professores representada, segundo esse autor, implica dois elementos centrais, qual seja, a autoformação e o processo de reflexão que levaria à compreensão retrospectiva (Martins, 2015). Nóvoa, valendo-se da praxiologia reflexiva de Schön para o desenvolvimento pessoal do professor, vai dizer:

O triplo movimento sugerido por Schön (1990) - *conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação* - ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que no caso dos professores é também produzir a “sua” profissão (Nóvoa, 1992, p. 26).

Percebe-se que a ênfase dada à pessoa, ao indivíduo, leva o autor a conceber uma formação de professores em que o professor se forma sozinho, no máximo com uma participação pontual de alguém. Como se sabe, os estudos de Donald Schön sobre o processo de formação do “profissional reflexivo” (Schön, 1997, 2000) já se tornaram há muito tempo referência marcante nas pesquisas e propostas no campo da formação de professores e inclusive é outra referência que, assim como Nóvoa, tem orientado os trabalhos aqui investigados e também os princípios que orientam as propostas de formação do Pibid.

Duarte (2003), em um texto intitulado “Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)”, lança a seguinte tese: Donald Schön, no campo da formação profissional em geral e da formação de professores em particular, apoia-se em uma epistemologia que irá desvalorizar o conhecimento científico/teórico/acadêmico e em uma pedagogia que igualmente desvaloriza o saber escolar. No entanto, Duarte (2003) irá mostrar que a sua tese sobre Donald Schön pode ser estendida aos vários autores que se tornaram referência no campo dos estudos sobre formação de professores. A partir daí, o autor vai travar um debate com Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros, que, do ponto de vista epistemológico, todos eles desvalorizam o conhecimento científico/teórico/acadêmico e o conhecimento escolar nos seus estudos.

Duarte (2003) vai dar atenção especial ao debate com Donald Schön, pois identifica que este coloca, em seus estudos, uma distinção, fundamental, entre conhecimento tácito ou, podendo dizer, também “reflexão na ação” e o conhecimento escolar. Duarte (2003) vai problematizar os pressupostos epistemológicos e pedagógicos que constituem a oposição que Schön faz entre conhecimento tácito e conhecimento escolar.

Nessa questão, Duarte (2003) traz trecho de uma coletânea organizada por António Nóvoa, que tem, entre os textos, um escrito de Schön. Reproduz-se aqui um desses trechos trazidos por Duarte para evidenciar a relação que Schön realiza entre a pedagogia adotada por este e os pressupostos epistemológicos de suas teses sobre formação de professores.

[...] o que está a acontecer na educação reflete o que está a acontecer noutras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional, que despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o *saber escolar* e a *reflexão-na-ação dos professores e alunos*. Antes de me debruçar mais profundamente sobre esta ideia, é preciso dizer que ela nada tem de novo. Muito daquilo que acabei de referir pode ser encontrado nas obras de escritores como Leon Tolstoi, John Dewey, Alfred Schütz, Lev Vygotsky, Kurt Lewin, Jean Piaget, Ludwig Wittgenstein e David Hawkins, todos pertencendo, se bem que de formas diversas, a uma certa tradição do pensamento epistemológico e pedagógico. [...] O movimento crescente no sentido de uma prática reflexiva, cujas origens remontam a John Dewey, a Montessori, a Tolstoi, a Froebel, a Pestalozzi, e mesmo ao *Emílio* de Rousseau, encontra-se no centro de um conflito epistemológico (Schön *apud* Duarte, 2003, p. 614-615).

O conflito epistemológico entre conhecimento escolar e conhecimento tácito possui duas implicações de análise para Schön: primeiramente, referente à formação de professores; e, segundo, a maneira como a escola vai trabalhar com esse conhecimento cotidiano do aluno. O conhecimento tácito, para Schön, é espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano; já o conhecimento escolar é molecular, feito de peças isoladas. Dessa forma, Schön considera os conhecimentos escolares de forma negativa. O professor reflexivo, portanto, é “[...] aquele que adota uma pedagogia não pautada no saber escolar e concentra sua ação nas ‘representações figurativas’ contidas no conhecimento-na-ação dos alunos (o conhecimento cotidiano, tácito) [...]” (Duarte, 2003, p. 618). Dessa maneira, ainda segundo Duarte (2003), não haveria, para Schön, progresso em uma ação pedagógica que levasse o aluno a passar de uma condição de conhecimento cotidiano para o não cotidiano, o conhecimento escolar. Essa relação, no caso

do aluno, é análoga à dos professores, que também não teriam progresso ao passar do saber prático para o saber científico e filosófico sobre a educação.

Contudo, a concepção de professor reflexivo, defendida por autores como Nóvoa, Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, guarda aproximações que os colocam em uma mesma essência epistemológica, ou seja: a) as bases e fundamentos filosóficos estão assentados no norte-americano John Dewey, que muito influenciou o movimento da Escola Nova; b) a crítica à racionalidade técnica, que seria centrada nos aspectos acadêmicos, teóricos, da formação de professores e que pouco ou de forma alguma dialogam com a prática profissional. Isso leva, em último caso, a uma mudança estrutural da própria universidade e sua tarefa de formar professores (requerida pelos educadores e suas entidades há décadas), relegando a segundo plano os conhecimentos acadêmicos, científicos, teóricos; c) a ênfase na consciência do indivíduo, a subjetividade, que conduz ao processo de formação baseada em métodos biográficos, na história de vida, autoformação, coerentes com “um movimento que defende a premência de se resgatar o sujeito ante as estruturas e os sistemas sociais” (Martins, 2015, p. 28); d) do ponto de vista epistemológico, a abordagem do professor reflexivo é expressão da epistemologia da prática, que seria o estudo do conhecimento utilizado realmente pelo professor no seu trabalho cotidiano; e) a pesquisa, nesse caso, toma uma conotação funcionalista, pragmática, local, pois a carreira acadêmica deveria conceder menos importância ao trabalho de pesquisa no campo das disciplinas acadêmicas e dar mais importância ao trabalho de investigação dos saberes profissionais e de sua utilização nos cursos de formação de professores (Duarte, 2003).

Não se está negando a importância de as pesquisas também se preocuparem com a prática profissional, o problema que se coloca aqui é outro, isto é, recai no aspecto de uma pesquisa que parte da prática para a prática como se os objetos de pesquisa não estivessem inseridos em uma totalidade social mais ampla que os determina fortemente. Do ponto de vista ontológico, o que, a nosso ver, é fundamental, a concepção de professor reflexivo, seus autores tergiversam em duas questões fundamentais: primeira, a questão de como o homem se torna homem; e segunda, a questão referente a qual tipo de sociedade se quer construir. Essas duas questões estão ocultas nessas abordagens, o que não quer dizer que elas não existam objetivamente.

Dessa forma, essa concepção não diz sobre um ponto nodal, isto é, os homens e mulheres não nascem humanos, eles se tornam humanos por meio de um processo de trabalho, que é o primeiro ato ontológico do ser social, gerador do processo histórico. E, ainda, não reconhecem a necessária superação do capitalismo, observando, teologicamente, outra ordem social superior.

A discussão feita até aqui sobre os autores que embasam a proposta do Pibid e que também têm, hegemonicamente, referenciado as pesquisas no campo da formação de professores, das políticas públicas, ainda se expressam nos trabalhos investigados nesta pesquisa. É preciso dizer que esta discussão feita aqui, longe de esgotar o debate, ou até mesmo aprofundá-lo exaustivamente, quis apenas situar as consequências da utilização desses referenciais no tocante aos aspectos epistemológicos e ontológicos que carregam consigo, em especial, a abordagem do professor reflexivo.

### **Considerações finais**

A abordagem do professor reflexivo é a concepção hegemônica dos trabalhos de mestrado e doutorado investigados na presente pesquisa. Os trabalhos investigados têm aderido acriticamente aos ideários do professor reflexivo nas pesquisas e nas defesas de estratégias para o campo da formação docente. Tal defesa tem implicado na valoração dos saberes da prática e do conhecimento tácito, na autoformação participada, em outras palavras, no “recuo da teoria” na formação de professores no geral.

Outro dado relevante, constatado na análise documental, é a adoção, na estratégia do PIBID para a formação de professores, da abordagem do professor reflexivo. Esse ideário norteia os princípios e pressupostos do programa, dizendo claramente sobre sua intenção de induzir mudanças de paradigmas dos professores e centrando a formação no âmbito da prática escolar, na reflexão-ação e no forte apelo à consciência do indivíduo, seja por meio de narrativas de experiências bem-sucedidas, práticas inovadoras, pensamentos, proatividade. Ou seja, na concepção do documento, o problema da formação parece estar localizado no âmbito da subjetividade, ficando, nesse sentido, esquecidas as demandas objetivas materiais que impactam direta e indiretamente a formação de professores, cuja característica determinante é a transformação do ser.

### **Referências**

- ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. **Sobre o construtivismo**. São Paulo: Autores Associados, 2000. p. 41-62.
- BANDEIRA, Lílian Brandão. **Razão instrumental, pragmatismo e suas interfaces com a formação de professores de Educação Física**: reflexões a partir do estágio supervisionado curricular obrigatório. 2017. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- BRASIL. **Lei n. 11.502**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Brasília, DF: DOU, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/lei/111502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/111502.htm) Acesso em: 5 fev. 2017.
- BRASIL. DEB. **Relatório de Gestão 2009-2014**. Brasília, DF: Capes, 2015. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818\\_DEB-relatorio-de-gestaovol-1-com-anexos.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestaovol-1-com-anexos.pdf). Acesso em: 1 jan. 2016.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- DUARTE, N. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? Análise de algumas ideias do “construtivismo radical” de Ernest von Glasersfeld. In: DUARTE, N. **Sobre o construtivismo**. São Paulo: Autores Associados, 2000. p. 87-106.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>. Acesso em: 3 fev. 2017.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2017.

- DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003a.
- DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: DUARTE, N.; MARTINS, L. M. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49
- DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Autores Associados, 2021.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FREITAS, H. C. L. O Pibid e as políticas de formação e valorização profissional do magistério. *In*: AYOUB, E.; PRADO, Guilherme do Val Toledo. (orgs.). **Construindo parcerias entre a universidade e a escola pública.** Campinas: Edições Leitura Crítica, 2014. p. 17-33. (Coleção Formação docente em diálogo; v. 2). Pibid-Unicamp: Construindo parcerias entre a universidade e a escola pública.
- GATTI, A. B.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- GIL, A. C. Métodos e técnica de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- HAYASHI, M. C. P. I.; HAYASHI, C. R. M.; SILVA, M. R. da; SACARDO, M. S. Análise de citações da produção científica em Educação Física da região Nordeste do país. *In*: CHAVES-GAMBOA, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, S.; TAFFAREL, C. (Orgs.). **Produção do conhecimento em Educação Física no nordeste brasileiro: o impacto dos sistemas de pós-graduação na formação de pesquisadores da região.** 1. ed. Campinas: Librum, 2017. p. 38-77.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. (orgs.). **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-32.
- MARX, K. **Sobre a Questão Judaica.** São Paulo: Boitempo, 2010
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.
- MASSON, G. **Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna.** 2009. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 34, n.122, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/873/87313702014/>. Acesso em: 27 maio 2016.
- MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação,** v. 14, n. 1, p. 07-25, 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/873/87313702014/>. Acesso em: 5 nov. 2016.
- NETTO, P. J. Posfácio. *In*: COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.
- PEIXOTO, E. M. de M. **Para a crítica dos fundamentos da formação de professores no Brasil: o problema da prática.** Goiânia. Edições Gárgula: Editora Kelps, 2021.

- SANTOS, H. K. R. dos. **A produção do conhecimento sobre Pibid na pós-graduação em educação física e educação:** limites e potencialidades. 2018. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.
- SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento.** 2008, 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- VENTURA, P. R. V. **A Educação Física e sua constituição histórica:** desvelando ocultamentos. 2010. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.
- 

### **Notas**

<sup>1</sup> Este artigo, com as devidas adaptações na forma e conteúdo, é parte do estudo de mestrado que investigou a produção *stricto sensu* sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (Goiás/Brasil). Pesquisador do Corpo e Mente - Grupo de Pesquisa sobre Formação e Intervenção profissional em Educação Física. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2205295530597633> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9634-6553> E-mail: [halissonksantos@gmail.com](mailto:halissonksantos@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Pesquisadora do Grupo de estudos e pesquisas Germinar (Sociedade, Cultura e Formação Humana). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3823041497150247> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4193-3766> E-mail: [michelesacardosilva@gmail.com](mailto:michelesacardosilva@gmail.com)

<sup>4</sup> Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica (BRASIL, 2007).

<sup>5</sup> Cita-se, como exemplo, a Anfope como importante representante das lutas dos educadores durante décadas por uma formação e valorização docente, identificando-se como uma entidade que vem, historicamente, debruçando-se sobre essa bandeira.

<sup>6</sup> O recorte temporal compreendido entre os anos de 2009 a 2016 se justifica em relação ao ano de início pelo processo de implementação do Pibid, cujo primeiro edital foi lançado em 13 dezembro de 2007, na página 40, seção 3, do n. 239 do Diário Oficial da União. A seleção de propostas ocorreu em 2008, mas os projetos iniciaram suas atividades em 2009. Assim, optamos como ponto de partida o ano em que tiveram início as atividades dos projetos (2009). Já a data final, ou seja, 2016, atendeu à exigência de um ano limite para levantamento e desenvolvimento do próprio processo de pesquisa, já que as produções são dinâmicas e estão em movimento.

<sup>7</sup> Embora a dissertação de Santos (2018) realize o estudo e análise de inúmeros documentos, para os limites e objetivos do presente trabalho, será apresentada a análise do Relatório de Gestão 2009-2014 da DEB.

<sup>8</sup> Embora consideremos as contribuições das autoras, salienta-se que a incorporação de suas pesquisas neste estudo sinaliza a composição de produções científicas que têm se destacado no campo dos debates sobre estágio e formação de professores no Brasil. São autoras que possuem expressivas publicações no âmbito nacional e, apesar das discrepâncias teóricas, metodológicas e políticas com este artigo, foram incluídas nesta seção com o intuito de situar o debate sobre a produção científica do Pibid.

<sup>9</sup> Essas pesquisas têm os bolsistas como interlocutores, mas não têm o programa como foco principal. Em vez disso, investigam, a partir dos bolsistas, diversos temas, como o trato com o conhecimento dos temas da Cultura Corporal na escola. Ainda assim, foram incluídas na contagem total de trabalhos, pois, de modo geral, foram realizadas no âmbito do Pibid e abordam a temática da formação de professores, que constitui o objeto de estudo deste trabalho. No entanto, seus autores exploraram outros temas com os participantes, sem que o Pibid fosse, de fato, o objeto central de análise.

<sup>10</sup> Os programas da DEB estão assim constituídos: formação inicial (Pibid e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor); formação continuada (Programa Novos Talentos, Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, Cooperação Internacional para Educação Básica, Programa de Residência Docente, Formação associada às Olimpíadas de Matemática e Química); formação associada à pesquisa (Observatório da Educação – Obeduc); divulgação científica (Apoio a Feiras de Ciências e Mostras Científicas, Apoio a Olimpíadas Científicas); e os Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – Life, que perpassam todos os programas de formação inicial e continuada (Brasil, 2015). Importante mencionar que, em 2019, alguns desses programas foram encerrados (Novos Talentos, Life, Prodocência, Cooperação Internacional, Observatório da Educação, Pibid Diversidade).

<sup>11</sup> Como indicado na nota sete.

<sup>12</sup> Duarte (2021), no livro “Vigotski e o 'aprender a aprender': crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”, argumenta que as pedagogias do 'aprender a aprender' estão vinculadas à ideologia dominante, que se constitui por um entrelaçamento entre neoliberalismo e pós-modernismo. No campo progressista, há uma tendência de identificar essas teorias como críticas, principalmente devido a seus posicionamentos favoráveis a políticas de diversidade cultural e identitária, bem como à crítica à educação tradicional. Isso cria uma ilusão de que tais teorias seriam de oposição ou emancipatórias. No entanto, o que unifica todas elas — as pedagogias do 'aprender a aprender', o neoliberalismo e o pós-modernismo — é a ausência de uma perspectiva de superação do modo de produção capitalista. Seus embates limitam-se a críticas que não ultrapassam os limites da forma capitalista de organizar a vida. Embora suas posições políticas possam variar entre vertentes progressistas, elas não questionam as bases estruturais desse sistema.

Recebido em: 24 de out. 2024

Aprovado em: 03 de mar. de 2024